

Heine, Gustav

Die Hamburger Lichtwarkschule

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 3, S. 323-343



Quellenangabe/ Reference:

Heine, Gustav: Die Hamburger Lichtwarkschule - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 3, S. 323-343 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143914 - DOI: 10.25656/01:14391

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143914>

<https://doi.org/10.25656/01:14391>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 3 – Juni 1986

I. Thema: Reformpädagogik und Nationalsozialismus

- HEINZ-ELMAR TENORTH Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945.
Aspekte ihres Strukturwandels 299
- GUSTAV HEINE Die Hamburger Lichtwarkschule (mit einer Vorbe-
merkung von A. Leschinsky) 323
- WOLFGANG KEIM Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädago-
gik. Ein Literaturbericht 345

II. Thema: Interessen (2. Teil)

- FERDINAND WALSER/
USCHI SCHMIDT-MÜLLER Zur Entwicklung literarischer Interessen 361
- FRITZ KUBLI Faszinierende Natur – auch im Unterricht? 375
- MANFRED PRENZEL/
ALFRED HEILAND Studien zur Wirkungsweise von Interesse 385

III. Diskussion

- ROLF HUSCHKE-RHEIN Worin könnte der „wissenschaftliche Fortschritt“ der
Pädagogik bestehen? Ein systempädagogischer
Begründungsvorschlag am Beispiel der Friedenspäd-
agogik 395

IV. Besprechungen

- LUTZ-RAINER REUTER MARTIN BAETHGE / KNUT NEVERMANN (Hrsg.): *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5) 415
- JÜRGEN SCHRIEWER LEONHARD FROESE: *Ausgewählte Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Positionen und Probleme 420
- JÜRGEN SCHRIEWER FORSCHUNGSSTELLE FÜR VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (Hrsg.): *Ergebnisse und Perspektiven Vergleichender Bildungsforschung*. Zur Funktion des internationalen Bildungstransfers 420
- PETER MENCK DIETER LENZEN: *Mythologie der Kindheit*. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenen-kultur 425

V. Dokumentation

- Habilitationsschriften und Dissertationen in Pädagogik 1985 429
- Pädagogische Neuerscheinungen 451

Contents

I. Topic: Educational Reform and National Socialism

- HEINZ-ELMAR TENORTH Structural changes in German educational science, 1930–1945 299
- GUSTAV HEINE The Lichtwark-School of Hamburg 323
- WOLFGANG KEIM The prosecution of educators and the suppression of reform initiatives. A survey of recent literature 345

II. Topic: Motives (Part 2)

- FERDINAND WALSER/
USCHI SCHMIDT-MÜLLER On the development of interest in literature 361
- FRITZ KUBLI Fascinating nature – in school too? 375
- MANFRED PRENZEL/
ALFRED HEILAND Studies on the operating of interests 385

III. Discussion

- ROLF HUSCHKE-RHEIN Directions of progress in educational theory – Proposal of a system-theoretical perspective, taking peace education as an example 395

IV. Book Reviews 415

V. Documentation

- Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1985 429
- New Books 451

Die Hamburger Lichtwarkschule

(mit einer Vorbemerkung von A. LESCHINSKY)

Zusammenfassung

Die Hamburger Lichtwarkschule, die von 1921 bis 1937 bestand, war eine der bekanntesten höheren deutschen Reformanstalten während der Weimarer Zeit. Mit dem hier erstmals veröffentlichten Vortrag unternahm ein ehemaliger Lehrer dieser Schule, der ihr von Beginn an bis zu seiner Entlassung durch die Nationalsozialisten 1933 angehört hatte, im brasilianischen Exil im April 1945 den Versuch einer zusammenfassenden Charakterisierung dieser Reformschule. Spezifische Ziele und methodische Grundsätze der pädagogischen Arbeit werden unter Bezug auf andere zeitgenössische Strömungen in Deutschland dargestellt und zum Teil mit Hilfe einiger konkreter Schilderungen exemplarisch veranschaulicht. Die äußere Entwicklung der Schule kommt in groben Umrissen zur Sprache.

Vorbemerkung

Die Schule, über deren innere Gestaltung der Verfasser als ehemaliges Mitglied ihres Kollegiums berichtet, ist nicht ohne die breiten pädagogischen Reformbestrebungen zu denken, die Hamburg damals – noch vor Bremen oder Sachsen – zu einem Zentrum pädagogischer Erneuerung in Deutschland machten. Diese Bemühungen hatten schon vor der Jahrhundertwende eingesetzt und erhielten durch das erschütternde Erlebnis des I. Weltkriegs und die dadurch ausgelösten politischen Veränderungen starken Auftrieb. (GLÄSER 1920; GLÄSS 1932; KARSSEN 1924, S. 9 ff.; SCHMID 1973; PETERSEN 1925, S. 151 ff.; WILKENDING 1980; GLEIM 1985.) Und doch besaß die Lichtwarkschule in dem Umkreis der verschiedenen damals gegründeten – öffentlichen – Reformschulen Hamburgs ein besonderes Profil. Dazu trug bei, daß jeder von diesen Schulversuchen jeweils auf die Initiative einer Gruppe von Lehrern zurückging, die entsprechend der Bedeutung, die der freien Persönlichkeit beigemessen wurde, ihrer Einrichtung immer ein spezifisches Gepräge gab. Die Schulen waren dabei übrigens – anders als viele Reformgründungen der Zeit wie etwa die Landerziehungsheime – charakteristischerweise nicht das Werk einer starken Einzelpersönlichkeit. PETER PETERSEN, der in der Gründungszeit der Lichtwarkschule (1920/21) als Schulleiter fungierte und dem Kollegium bis zum Wechsel in die Universität im Jahre 1923 angehörte (PETERSEN 1925, S. 165 ff.; KASSNER/SCHEUERL 1984), ist wohl doch nur einer von mehreren für die ursprüngliche Idee dieser Schule Verantwortlichen gewesen. Zu ihnen kann auch der Verfasser GUSTAV HEINE gezählt werden, der bereits im März 1918 an der damaligen Realschule in Winterhude tätig wurde, aus der 1921 die Lichtwarkschule hervorging. Aber zwischen den Hamburger Gemeinschaftsschulen, wie die anderen Reformeinrichtungen zusammenfassend genannt wurden, gab es doch engere Verbindungen, die in den langjährigen, auf die Vorkriegszeit zurückgehenden persönlichen Kontakten ihrer Lehrer und deren gemeinsamen Engagement in der hamburgischen Volksschullehrerorganisation, der „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“, wurzelten; sie war vornehmlich von den Volksschullehrern bestimmt.

Überhaupt erwuchs für die Lichtwarkschule eine Sonderstellung aus der Tatsache, daß sie unter den hamburgischen Reformgründungen die einzige Oberschule war. Nicht daß sie einen elitären Anspruch erhob, wie er den höheren Lehranstalten damals gewöhnlich eigen war; er kam in deren ausgeprägter Reserve, ja Abwehr gegenüber der pädagogischen – und oft genug auch der politischen – Neuordnung nach dem I. Weltkrieg zum Ausdruck. Es muß darum einen eigenen Reiz gehabt haben, daß die seit 1914 im Aufbau befindliche, frühzeitig als fortschrittlich geltende Realschule und später die Lichtwarkschule bis zum Einzug in das eigene neue Gebäude 1925 mit dem besonders konservativen Johanneum, der traditionsreichen Hamburger „Gelehrtenschule“, Fachräume und Aula zu teilen hatte. Auch war der reformerische Wille des Lichtwark-Kollegiums nicht minder radikal und ernsthaft zu nennen als der der Lehrer an den Gemeinschaftsschulen. Aus den frühen Dokumenten der Lichtwarkschule geht wie aus dem folgenden Text G. HEINES die große Bedeutung der Landerziehungsheimbewegung, insbesondere von WYNEKENS Wickersdorf, für die Vorstellungswelt ihrer Initiatoren hervor. Von dort stammten einzelne Mitglieder des „Gründungs-Kollegiums“ der Lichtwarkschule (wie insbesondere GEORG JÄGER, der nach PETERSEN die Leitung der Lichtwarkschule bis 1924 übernahm. Allerdings nahmen sie von vornherein Anstoß an der stadt- und gesellschaftsabgewandten Ausrichtung dieser prominenten Reformschulen. Darin trafen sich die Lichtwarker wiederum mit den Vertretern der hamburgischen Gemeinschaftsschulen, die als jugendliche Lebens- und Werkgemeinschaft mitten in die proletarischen Keimzellen einer neuen genossenschaftlichen Gesellschaft gestellt sein sollten. Auch für die Lichtwarkschule beschränkte man sich offenbar – zumindest anfangs, als man noch mit weiteren Parallelgründungen rechnen mochte – nicht auf die Perspektive, sie zu einer lebensvollen frohgestimmten Schulgemeinde von Jugendlichen und Lehrern werden zu lassen, die gewissermaßen auf sich selbst beschränkt blieb. Vielmehr hoffte man, die Schule werde über die aktive Einbeziehung der Eltern zu einem „geistigen Kristallisationspunkt“ für ihre nähere städtische Umgebung werden und auf diese Weise in eine noch „amorphe Gesellschaft“ hinauswirken. Als zentrale Voraussetzung galt, daß die trockene Mechanik der alten Schule sowie ihr Stoffmaterialismus überwunden wurde, die sie zu einer bloßen „Lern- und Abrichtanstalt“ gemacht hätten. Die „neue Schule“ sollte den Beteiligten mehr sein als nur ein Mittel für die Erreichung privater Zwecke.

Aber auch wenn die Lichtwarker in dieser Frontstellung gegen den platten Utilitarismus der bisherigen Schulbildung mit der hamburgischen Gemeinschaftsschulbewegung – und vielen anderen Schulreformern der Zeit – einig gingen, trennten sich an dieser Stelle doch deutlich die praktischen Wege. Denn während deren radikale Wortführer die Beseitigung jeglicher schulischen Infrastruktur – Methode, Lehr- und Stundenplan, Fächer usw. – postulierten und betrieben (KARSEN 1923, S. 100 ff.; 1924, S. 24 ff.; KARSTÄDT 1922, S. 119 ff.; 1928, S. 354 ff.; PORGER 1925, S. 217 ff.; ZEIDLER 1925; FLITNER/KUDRITZKI 1962, Bd. 2, S. 104 ff.), um die Schule gewissermaßen ins Leben zu überführen, wahrte die Lichtwarkschule nachdrücklich von vornherein ihren unterrichtlichen Anspruch als unverrückten Mittelpunkt ihrer Arbeit (s. auch KARSTÄDT 1928, S. 358 ff.). Diese Haltung verdankte sich nicht nur einem nüchternen sozialen Augenmaß in der Beurteilung der spezifischen schulischen Möglichkeiten. Entscheidend war

die Überzeugung, die eigene kritische Intention bleibe uneingelöst, wenn – im Sinne einer Pädagogik „vom Kinde aus“ – dem jugendlichen Aktivitäts- und Ausdrucksbedürfnis kein Ziel gesetzt werde. Sowohl die Individualität des einzelnen als auch den erstrebten „Willen zum Überindividuellen“ glaubte man dadurch am zuverlässigsten zu fördern, daß die Schüler zur konzentrierten Auseinandersetzung mit gemeinsamen Fragekomplexen und Themen verpflichtet wurden. Der Bericht von G. HEINE vermittelt einen Eindruck von dem Niveau sowie der Durchdachtheit des Unterrichtsprogramms der Lichtwarkschule, dessen weitgespannter und flexibler Charakter gleichzeitig das Bemühen um die notwendige Balance mit den individuellen Neigungen und Wünschen der Schüler spiegelt.

Die entschiedene Betonung „straft konzentrierter, gemeinsam suchender“ Unterrichtsarbeit gerade im Rahmen eines Versuches, der statt des herkömmlichen „Lerninstituts“ eine Stätte aktiven sozialen Daseins für Schüler und Lehrer sein wollte, sollte der Lichtwarkschule nicht nur historisches Interesse, sondern aktive Aufmerksamkeit sichern. Den skizzierten Erwägungen, die die Distanz der Lichtwarkschule wenigstens zu Teilen der hamburgischen Gemeinschaftsschulen begründeten, ist auch das Kern- und Kurssystem zum Opfer gefallen, das – einsetzend zum Teil schon mit der Untertertia, vor allem aber ab der Untersekunda – an der Schule anfangs eingerichtet worden war (PETERSEN 1925, S. 172ff.). Es wurde nach wenigen Jahren verworfen, weil es den Schülern die erwünschte Erfahrung eines fruchtbaren Gedanken- und Erlebnisaustausches der Individualitäten nehme und in die – der alten Schule vorgehaltene – privatistische Dissoziation des Schulganzen noch weiter hineinführe. Die Alternative bestand sozial in der bewußten Rückkehr zum gemeinsamen Klassenunterricht, der offenbar in hohem Maße in die Hand eines oder doch einiger weniger, die Klasse nach Möglichkeit „durchführender“ Lehrer gelegt wurde. Inhaltlich war man um Verbindungen zwischen den Unterrichtsfächern bzw. eine „Konzentration“ der Fachaspekte bemüht, die in der „Kulturkunde“ als zentralem und bedeutungsvollsten Arbeitsgebiet der Lichtwarkschule gipfelte. Zehn der insgesamt 39 (!) Schülerwochenstunden (à 40 Minuten) entfielen in der Oberstufe auf diesen Unterricht. Für die Beteiligten handelte es sich dabei um mehr als um eine unterrichtsdidaktische Lösung, die ähnlich wie die *social studies* in den amerikanischen Schulen oder das heutige Fach Gesellschafts-/Sozialkunde in der Bundesrepublik durch die Zusammenführung unterschiedlicher Fachperspektiven – damals Deutsch, Geschichte, Religion, zum Teil auch Philosophie und Erdkunde – das vertiefte Studium kultureller und sozialer Phänomene ermöglichen sollte (ALEXANDER/PARKER 1929, S. 156ff.). Die Kulturkunde beinhaltete daneben und vor allem einen normativen Anspruch, denn sie sollte die Schüler hineinstellen in die äußerlich zerrissen wirkende Gegenwartskultur und zu einer – nach einem Wort Lichtwarks – „kultivierten“, wertenden und wählenden Lebenshaltung führen.

Es ist deutlich, daß die Kulturkunde der Lichtwarkschule mit der „Deutschkunde“, wie sie damals – als Zusammenfassung der gleichen Fächer – besonders wirksam von HANS RICHTER für das preußische Schulwesen ausgestaltet wurde (RICHTER 1920; RICHTLINIEN 1925; FRANK 1973 1973, Bd. 2), wohl die Tatsache normativer Implikationen teilte, nicht aber inhaltlich deckungsgleich war. Auch wenn sich vielleicht hier wie dort die Suche nach Einheit und Bindung geltend

machte, war der kulturkundliche Unterricht an der Lichtwarkschule frei von der Gefahr einer bornierten Besinnung auf das „deutsche Wesen“, das in den unverfälschten Formen der Vergangenheit aufzusuchen war. Aus den überlieferten Planungsunterlagen und gegenseitigen Erfahrungsberichten der Lichtwark-Lehrer tritt der breite Themen- und Betrachtungshorizont ihres kulturkundlichen Unterrichts in beeindruckender Weise hervor, selbst wenn dabei – in der Linie der deutschen Kulturkritik vor der Jahrhundertwende – Gebieten wie dem deutschen Mittelalter, wie GUSTAV HEINE berichtet, eine besondere Rolle zukam (NIETHAMMER 1986). Und die große Bedeutung, die die Lichtwarkschule dem Englischunterricht und überhaupt dem direkten Kontakt mit englischem Alltag und englischer Kultur einräumte, dokumentiert die hanseatische Weltoffenheit, die diese Schule kennzeichnete (dazu auch PETERSEN 1925, S. 181 f.).

Formell war die Lichtwarkschule eine „deutsche Oberschule“, die in der Weimarer Zeit – in freilich effektiv nur geringer Zahl – als vierter Grundtyp der Oberschule gegenüber den herkömmlichen (humanistischen) Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen (bzw. ihren Varianten) begründet wurde. In diesen sollten die Inhalte heimatlicher Kultur, deutscher Sprache und Überlieferung nach den neuen Lehrplänen der Zeit (RICHTLINIEN 1925) zwar auch stärker berücksichtigt werden, aber in der neuen Schulform wurde ihnen geradezu tragende Bedeutung gegeben (RICHERT 1923; FLITNER/KUDRITZKI 1962, Bd. 2, S. 44 ff.). Es wäre unzutreffend, wenn man diese Bestrebungen pauschal als ideologische Verblendung und frühe Öffnung der Schule für den nationalsozialistischen Ungeist brandmarkte. Sie bildeten offensichtlich ein Amalgam von überaus heterogenen sozialen und pädagogischen Reformansätzen sowie fragwürdigen deutschvölkischen Gedankenelementen, für dessen Uneinheitlichkeit gerade die Existenz und Programmatik der Lichtwarkschule mit ihrer früh ausgesprochenen Distanz gegenüber einer eng ausgelegten deutschkundlichen Orientierung ein bemerkenswertes Beispiel bietet. Das breite Spektrum an politischen Überzeugungen, das innerhalb des Lehrerkollegiums der Lichtwarkschule gegeben war – offenbar ohne dessen Kooperations- und pädagogische Arbeitsfähigkeit ernsthaft zu gefährden –, spiegelt diesen Tatbestand gewissermaßen noch einmal im kleinen wider. Und wahrscheinlich kann man noch einen Schritt darüber hinausgehen und die Feststellung wagen, daß überhaupt in der jeweiligen Gedankenwelt der einzelnen Reformerelemente zusammengebracht waren, die uns heute unvereinbar scheinen. Die Warnung vor simplifizierenden Urteilen über den – letztthin häufiger thematisierten – Zusammenhang von reformpädagogischer Bewegung und Nationalsozialismus kann auf diese Weise allerdings schnell der Behauptung nahekommen, daß überhaupt eine eindeutige Klärung dieses Sachverhalts nicht möglich sei.

Die letzten Jahre der Lichtwarkschule während des Nationalsozialismus verdeutlichen die Schwierigkeiten einer eindeutigen Bewertung der historischen Vorgänge dieser Zeit. Gewiß hat sich die Schule dem Regime nicht angedient, das vielmehr seinerseits energische Maßnahmen und Sanktionen zu ihrer „Einschaltung“ einleitete. GUSTAV HEINE war einer der ersten Lehrer, die die Schule zwangsweise verlassen mußten; nach seiner Verhaftung im Mai und der Entlassung aus dem Schuldienst im Juni 1933 emigrierte er noch im selben Jahr nach Frankreich, später England und ging schließlich nach Brasilien. Andere Kolle-

gen, darunter der damalige Schulleiter H. LANDAHL (nach dem Kriege Schulsenator in Hamburg), wurden in der folgenden Zeit ebenfalls entlassen oder an andere Schulen (wie übrigens auch jüdische Kinder) versetzt und durch nationalsozialistische Lehrkräfte ersetzt. Aus der Perspektive dieser Menschen ist die Einschätzung zutreffend, daß das Ende der Lichtwarkschule praktisch schon mit den Eingriffen des Jahres 1933 gekommen sei, von denen die geschilderten Entlassungen nur ein – freilich besonders massiver – Teil waren. Aber dem stehen gleichzeitig ernst zu nehmende Äußerungen anderer Personen gegenüber, die aus ihrem eigenen Erleben versichern, wie stark sich der von GUSTAV HEINE mitgeprägte Geist der Lichtwarkschule auch unter den widrigen Umständen des Nationalsozialismus noch behauptete. Die endgültige Auflösung der Schule im Jahre 1937, in deren Ergebnis sie mit der ehemaligen HEINRICH HERTZ-Oberschule zur „Oberschule am Stadtpark“ zusammengelegt wurde, wird man vor eben dieser Feststellung sehen müssen (HOCHMUTH/DE LORENT 1985, S. 84 ff.).

Die Lichtwarkschule ist nach dem Kriege nicht wieder eröffnet worden. Die damaligen Protagonisten stimmten, soweit sie den Nationalsozialismus und den Krieg hatten überleben können, offenbar überwiegend darin überein, daß die NS-Zeit nicht nur äußerlich auf Dauer die Voraussetzungen beseitigt oder fraglich gemacht habe, auf denen die Lichtwarkschule seinerzeit gegründet hatte. Wenn man so will, war die Lichtwarkschule ein Kind ihrer Zeit. Aber dies tut ihrer Wirkung keinen Abbruch; es gibt bezeichnenderweise bis heute einen aktiven Kreis ehemaliger Lichtwarkschüler, für die das von Lichtwark seinerzeit gezeichnete Idealbild der deutschen Schule geradezu Realität geworden zu sein scheint: „Wir würden Schüler sehen“ – hatte er geschrieben – „die in jedem Augenblick von dem Gefühl des Glückes und des Stolzes erfüllt wären, in der Schulgemeinschaft ihren Lehrern und Mitschülern verbunden zu sein; die mit Heimweh und Sehnsucht an Schule und Schulzeit denken, die den Zusammenhang mit der Schule, der sie angehört haben, nie verlieren, mögen auch neue Geschlechter von Lehrern und Schülern in das alte Haus eingezogen sein ...“. Diese Sätze sind einer von diesem Kreis ehemaliger Schüler besorgten überaus materialreichen Dokumentation über die Lichtwarkschule vorangestellt (*Die Lichtwarkschule* 1979). GUSTAV HEINE übrigens ist aus dem brasilianischen Exil, wo er den im folgenden wiedergegebenen Vortrag gehalten hat, nach dem Krieg wieder nach Hamburg zurückgekehrt. Von 1947 bis 1960 (bis zum Alter von 70 Jahren) ist er erneut im hamburgischen Schuldienst tätig gewesen. – Seinem Vortrag, dessen Text uns kürzlich von einem ehemaligen Hörer, einem Kollegen aus Brasilien, zugesandt wurde, sind zum besseren Verständnis einige Anmerkungen beigegeben.

(A. LESCHINSKY)

Die Hamburger Lichtwarkschule

Ein Vortrag, gehalten in Sao Paulo, April 1945

Irgendwelche „letzte Dinge“ berührende, theoretische Gedankengänge, seien sie auch nur pädagogischer Art, werden Ihnen heute abend nicht vorgeführt. Es soll

Ihnen nur das Bild eines Schulversuchs aus der Weimarer Republik gegeben werden – eines Versuches, an dem ich tätig teilgenommen habe, und zwar von seinem Anfang bis zum Ende. Die Hamburger Lichtwarkschule war zur Zeit ihrer Blüte über Hamburg hinaus im Deutschen Reich und über die Grenzen des Deutschen Reichs hinaus in den pädagogisch interessierten Kreisen des Auslands, von New York bis Moskau, wohlbekannt. Ihre Methodik und ihre Ziele haben zu mancherlei Diskussionen Anlaß gegeben. – Ich gestehe gerne, daß die Gründe, die mich zu diesem Thema führten, sehr persönlicher Art sind: Aus einer Zeit heraus, in der das eigene Dasein sinnlos erscheint, wende ich mich einer Zeit zu, wo ich es für sinnvoll hielt, wobei ich mich von retrospektiver Romantik frei zu halten gedanke. So werden auch Sie, wie ich hoffe, auf Ihre Kosten kommen und vielleicht sogar zu einem Urteil darüber gelangen, ob nicht einiges von dem, was an jener Schule geschah, in irgendeiner Weise und für irgendeine Zukunft einen Wert behält, sei es auch nur in einer der einstmaligen Gestalt entzogenen Form und dem geistigen Gehalt nach.

Erziehung und Unterricht bilden Teil des gesellschaftlichen Seins eines Volkes. Aber dieses Sein ist einem ständigen Wechsel unterworfen, und nicht alle Teile dieser Totalität lagern sich harmonisch nebeneinander oder, anders ausgedrückt, halten gleichen Schritt. Spannungen entstehen, die zu Entladungen revolutionärer Art führen, die natürlich nicht immer politischen Charakter zu tragen brauchen. Eine revolutionäre Bewegung dieser Art war die Revolution der modernen Jugend, die etwa die Zeit von der Jahrhundertwende bis zum Ausbruch des ersten Weltkriegs umfaßt und mit dem Namen „Deutsche Jugendbewegung“ bezeichnet wird. Sie hat zwar direkt mit Erziehung und Unterricht nichts zu tun, muß aber doch als energischer Protest gegen die Schule gewertet werden, wenn er sich auch nur außerschulisch betätigte. Prüft man die einzelnen Erscheinungsformen dieses einzigartigen Phänomens, so ergibt sich, daß überall der Geist der modernen Jugend sich gegen den Geist der bürgerlichen Gesellschaft erhob. Die Schule dagegen, die als Institution staatlich-politisch gebunden ist, konnte von dieser Bewegung nicht ergriffen werden. Die Schulreformer, deren es eine ganze Anzahl gab, denen aber die Spontaneität der Jugendbewegung fehlte, hatten fast nur Gelegenheit, sich theoretisch auszutoben; was tropfenweise in die Schule eindringen konnte, wurde nach kurzer Zeit vom *juste milieu* erstickt. Größere Bewegungsfreiheit gab es auf dem Gebiet der Privatschulen, doch stellen die bekanntlich nur einen sehr geringen Prozentsatz innerhalb des deutschen Schulwesens dar und sind in der Hauptsache, wenn man von einigen altherwürdigen Anstalten absieht, kaufmännisch gesicherte Betriebe. Und doch ging von einigen wenigen unter ihnen ein Hauptstoß gegen die hergebrachte Erziehung aus: Er kam von den Landerziehungsheimen des DR. LIETZ, die ihrerseits auf modernen englischen Erziehungsanstalten beruhen, und von der aus dieser Bewegung hervorgegangenen Freien Schulgemeinde Wickersdorf des DR. GUSTAV WYNEKEN¹.

Der Jugendbewegung und dem Wynekenschen Wickersdorf war Protest gegen den Geist der Bürgerlichen Gesellschaft gemeinsam, doch vollzog er sich in Wickersdorf in der Abwehr, der Abkehr und der Verneinung. Fern von jeder Großstadt, selbst von der nächsten Kleinstadt und Eisenbahnstation erst nach mehrstündigem Marsch zu erreichen, lag dieses Wickersdorf in der schönen Tannenwaldeinsamkeit der Thüringer Berge. Von der kommerziellen, industriellen und

politischen Geschäftigkeit der Zeit drang kaum ein Hauch dort oben hinauf. Betrat man die herb-geschmackvollen Räume der älteren Schüler, so fand man dort Bände von DOSTOJEWSKI, SPITTELER und STEFAN GEORGE. Die Musik, die da oben eine so bedeutende Rolle spielte, war in der Hauptsache, wenn man von BRAHMS absieht, die des 17. und 18. Jahrhunderts. Man hatte das Gefühl, für den Wickersdorfer war BEETHOVEN bereits *Décadance*, WAGNER *fin de siècle*. Was dort ausgetragen wurde, war der Kampf, wenn man es überhaupt so nennen kann, gegen den bürgerlichen Geist auf einem verhältnismäßig kleinen Teilgebiet. Es war dementsprechend unwirksam und ergriff auch nur wenige ausgewählte Kreise. Der Wickersdorfer, der von seinem Zauberberg in die Ebene herunterstieg, lief Gefahr, sich in der so anders beschaffenen Welt nicht mehr zurechtzufinden, oder aber, was wohl häufiger vorkam, er schaute auf die oben verbrachten Jahre als auf Jahre einer schönen, aber doch heillosen Romantik.

Was diesen gegen den herrschenden Geist der Zeit gerichteten schulischen Bestrebungen gemeinsam war, läßt sich in ein paar Schlagworten zusammenfassen: Protest gegen den Warenhauscharakter der höheren Bildungsanstalten, los vom Stoff, los vom Schema. An Stelle der bisher geübten Wissensvermittlung ein in Bewegung gesetztes Miterleben des jungen Menschen, denn Jugend ist nicht nur Durchgangsstadium zum Erwachsenen, der jugendliche Mensch nicht eine Miniaturausgabe des erwachsenen Menschen, sondern sie hat auch ihre Eigengestaltlichkeit. Aus solchen theoretischen Erwägungen pädagogischer und jugendpsychologischer Art heraus ist die Hamburger Lichtwarkschule nicht hervorgegangen. Es war für die Anstalt und ihre Träger charakteristisch, daß sie die durch sie selbst oder durch die Epoche geschaffenen schulischen Gegebenheiten nicht als Mittel benutzte, auf Allgemeingültigkeit vorzustoßen, sondern ihnen nur die beschränkte Gültigkeit am eigenen Leibe zugestand. Die Entstehung der Schule selbst, die Einrichtung der uns unerläßlich erscheinenden unterrichtlichen Institutionen, die Einführung der Koedukation und anderes erfolgte aus der Praxis heraus und nicht auf dem Wege bedachtsamer theoretischer Erwägungen. Die in Artikel oder Buchform gedruckten Erörterungen der Schule trugen nicht den Charakter programmatischer Forderungen, sondern stellten dar, was bei uns im Werden oder geworden war.

Der Entschiedenheit Wickersdorf setzten wir die Gegenwartsverbundenheit der Großstadt entgegen, nicht etwa aus der Erwägung heraus, daß unsere Zeit nun einmal die der Großstadt ist und nur hier die Vorbereitung auf das Leben gegeben werden kann, sondern nur, weil unsere Schule aus einer erst 1914 gegründeten Vorstadtrealschule Hamburgs erwuchs, deren Traditionslosigkeit einer kleinen Schar junger, politisch und geistig aktiver Lehrer die Möglichkeit zu Neuem gab. Wie das Neue beschaffen sein müsse, war zunächst nicht klar. Klar war nur, daß die Dinge an der Schule in Zukunft anders gemacht werden mußten. Der Zusammenbruch des wilhelminischen Staates gab uns die Möglichkeit, neue Wege ausfindig zu machen, und zwar in relativer Ungestörtheit von dem neuen Staat.

Wie fruchtbar ein lebendiger Unterricht ist, hatten wir alle bereits erfahren und kamen nun zu der Forderung, bewußt die Verlebendigung des Unterrichtes anzustreben. Drängte sich bisher von außen der Stoff an den jungen Menschen heran und war dabei doch so selten in der Lage, ihn innerlich zu erfassen, so sollte in Zu-

kunft der Trieb des jungen Menschen nach dem Erleben von uns aufgefangen und in die rechten Bahnen gelenkt werden. Statt durch eine nur von außen kommende Disziplin sollte durch Pflege des Verantwortungsgefühls Wesentlicheres und Dauerhafteres erzeugt werden. LEONHARD FRANK hatte in seinem berühmten Buch pazifistisch aufgeschrieben: „Der Mensch ist gut“². Auch uns, als späten Jüngern ROUSSEAUS, erschien der Schüler als gut und als unsere Aufgabe, alle seine Kräfte zur Entfaltung zu bringen.

So durchbrachen wir die hergebrachte Form der Höheren Schule und stellten dem bisherigen trennenden System der Einteilung in Klassen ein System entgegen, das der Entfaltung individueller Kräfte mehr entgegenkommen sollte. Wenn auch für die Mittelstufe und die im Werden befindliche Oberstufe ein gewisser gemeinsamer Kernunterricht verpflichtend blieb, so sollte doch in Zukunft der eigentliche Unterricht in Kursen liegen, die sich nach der deutschkundlichen, nach der sprachlichen oder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite hin spezialisieren, um damit den Neigungen und Begabungen des einzelnen Schülers entgegenzukommen. Es dauerte nicht sehr lange und dieses Kurssystem brach zusammen aus Gründen verschiedener Art: Überschätzung der Schülerindividualität – Widerspruch zwischen unserer nach einer geistigen Gesamtschau drängenden Haltung und dem zur Zerflatterung und Auflösung lockenden Kurs-System – vor allem aber die Notwendigkeit der Schule, für die Anerkennung des nunmehr bevorstehenden Abiturs sich einer der in Deutschland vorherrschenden Typen der höheren Schulen anzuschließen. Wir wählten nicht einen der drei traditionellen Schultypen – Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule –, sondern den der deutschen Oberschule, eine erst nach dem Novemberumsturz geschaffene, neue Schulform, die noch höchst bescheiden und unsicher auftrat, keine Vergangenheit hatte und uns somit die stärkste Gelegenheit zu eigener Gestaltung bot³.

Im übrigen machte uns die stark unter sozialdemokratischem Einfluß stehende Hamburger Unterrichtsbehörde wenig Schwierigkeiten, hatte allerdings auch kein Verständnis für unsere Eigenart. Allerdings half sie uns in jenen Sturm- und Drangtagen, die verachteten, verkalkten Gestalten jedes Alters unter den Kollegen – Restbestände aus früherer Zeit – loszuwerden, was nicht immer ganz leicht war, denn schließlich handelte es sich um Staatsbeamte, die man nicht ohne weiteres pensionieren konnte. Ebenso bereitwillig ging die Behörde auf unsere Wünsche ein, wenn unser Kundschaftersystem an irgendeiner andern höheren Schule für uns geeignete Lehrkräfte entdeckte, und versetzte sie an unsere Schule.

Schon in diesen ersten Jahren des Bestandes der Schule wurde uns deutlich, daß der Unterricht von dem Leben, das sich draußen abspielt, nicht zu trennen ist, daß dieses Leben zu uns hineindrängt und hineindringt. So kam zu uns der Begriff der *Aktualität*, der so charakteristisch für die Lichtwarkschule wurde und den wir, von der Gegenwart ausgehend, auch in die Perioden der Vergangenheit hineinprojizierten. Außerhalb der Schule gab es so viele Erscheinungen, die auch Erklärung und Deutung verlangten, daß sie in irgendeiner Weise Teil des Unterrichts werden mußten. Die Vorkriegszeiten mit ihrer beschaulichen Ruhe, die ein Leben vorspiegelte, das für die Ewigkeit geschaffen zu sein schien und der Schule Gelegenheit gegeben hatte, aufgespeichertes Kulturgut in Gemächlichkeit zu ver-

zehren, waren endgültig vorbei. Das Leben war in wilde Bewegung geraten, und auch die Schule wurde unmittelbar von ihr ergriffen. Die Nahrungsmittelnot und damit die Quäkerspeisungen, die neue Einrichtung des Elternrates und die in ihm deutlich werdenden politischen Gruppierungen, die Schießereien auf der Straße, die Streiks mit ihrer Erschwerung oder gar Verhinderung des Schulbesuches, der Mangel an Heizmitteln, der zum gleichen Ergebnis führte und schließlich die Inflation mit ihren wunderlichen Problemen, alles das aus dem Unterricht fernzuhalten, sahen wir nicht als unsere Aufgabe an. Im Gegenteil, wir packten sie an, zogen sie in den Unterricht hinein und entwickelten an ihnen die Probleme der Zeit. – *Problematik* – damit haben wir das Wort, das in der Folgezeit für die Lichtwarkschule und ihren Betrieb symptomatisch wurde und Anlaß gab zu der sich ständig wiederholenden Kritik: Ihr gebt der jungen Generation keine festen Werte, sondern Probleme; stets steht für Euch die Relativität im Vordergrund; ihr betreibt einen Kritizismus, bei dem die Negation die einzige Position ist. Aber wir waren bewußt Teil des Geistes einer Welt, in der für Deutschland die alten Werte zerbrochen waren, neue nicht deutlich wurden und die politischen Platzhalter der Weimarer Republik nicht den geringsten Versuch machten, sich der Schule als dem Instrument der Sicherung der Zukunft zu bedienen.

Die eigentliche Blütezeit umfaßt des knappe Jahrzehnt zwischen Inflation und Anfang der dreißiger Jahre. Aus der Zeit des Experimentierens war man einigermaßen heraus. Eine gewisse Respektabilität erhielt die Schule schon dadurch, daß sie sich diesen Namen gab, was man bis dahin gänzlich abgelehnt hatte, weil es Festlegung auf ein Programm bedeuten könnte. Natürlich haftete dieser Namengebung wie derartigen Namengebungen stets etwas Zufälliges an, aber wenn man ALFRED LICHTWARK zum Schutzpatron der Schule wählte, so hatte das doch einen tieferen Sinn und stand nicht auf gleicher Stufe wie „Goethesgymnasium“ oder „Heinrich-Hertz-Oberrealschule“. Es ist nicht der ALFRED LICHTWARK, der als Leiter der Hamburger Kunsthalle dieses ursprünglich bescheidene Museum in eine der ersten Galerien Deutschlands verwandelte, sondern es ist der große Schulmeister LICHTWARK, an den wir dachten, der Lehrer, als der er sich in seinen Schriften und Briefen gezeigt hatte und der ihm noch zu seinen Lebzeiten – er war 1914 gestorben – den Titel eines „Praeceptor Germaniae“ eingetragen hatte⁴. Seine Auffassung von der Totalität einer Kultur, nicht im Sinne einer beschaulichen Betrachtung, sondern als Forderung und Verpflichtung, und vor allem sein „Beispiel“ – ich zitiere hier die Worte eines einstmaligen Kollegen: „Kunst nicht als schönen Schein vor die Fassade der kommerziellen Zivilisation zu spannen, sondern von ihr aus eine neue Durchformung des Menschen zu versuchen“ – war uns aus dem Herzen gesprochen.

Im Zusammenhang damit steht Lichtwarks Abneigung gegen den sogenannten Bildungsstoff, der er in folgenden Worten Ausdruck gegeben hat: „Die Schule geht vom Stoff aus und bleibt am Stoff kleben. Sie sollte von der Kraft ausgehen und Kräfte entwickeln. Mit ihrer ausschließlichen Sorge um den Lehrstoff hat die Schule satt gemacht. Sie sollte hungrig machen.“⁵ – Diese Worte können als Ausgangspunkt gelten für die Lichtwarkschule und ihr Bemühen. In ihrer straffen Formulierung umreißen sie das vielleicht wichtigste schulische Problem. In Ländern, wo Bildungsgut einem Bankkonto gleicht, sollten sie ständig zur Besinnung rufen. In Zeiten, wo eine wohltemperierte Harmonie durch ein lebendiges Spiel

der Kräfte ersetzt wird, mag es dabei auch nicht selten zu Dissonanzen kommen – sollten sie der Hebel für das Neue sein. Also auch in unserer Zeit, gerade in unserer Zeit.

Es mag vermessen, fast arrogant erscheinen, wenn ich den Geist, der die Lichtwarkschule beherrscht, als faustisch bezeichne. Aber wenn der eigentliche Charakterzug des Faustischen das strebende Bemühen, das rastlose Sich-Betätigen des Mannes und seine Abneigung gegen die Ruhe und das Faulbett ist, so fühlten wir uns diesem Geiste doch verwandt. Unsere mancherlei Irrtümer sind die natürliche Folge, die jedes Wagnis mit sich bringt. In alledem lag etwas eminent Deutsches, obwohl uns von denen, die das Deutschtum gepachtet zu haben schienen, so oft der Vorwurf gemacht wurde, mit unserer Auffassung von der Internationalität des Kulturbegriffs vernachlässigten wir die deutschen Kulturgüter. Mit leichter Abwandlung des Wortes FRIEDRICH THEODOR VISCHERS „das Moralische versteht sich von selbst“ war unsere Auffassung, daß sich das „Nationale“ von selbst verstehe, und wir waren mißtrauisch gegen das betont Deutschtümliche, weil unter diesem Deckmantel sich oft genug ein romantisch reaktionärer Kulturbegriff verbirgt, dessen Wesen sich erschöpft in Anschauungen und Betrachtungen der Vergangenheit und der Gegenwart und der gefährlicher werden kann, wenn er zur Richtschnur des Handelns wird.

Im übrigen ist dieses „Wir“ weit entfernt davon gewesen, je eine Einheit zu bilden. Die Mitglieder des Lehrkörpers waren eigenwillige, zum Teil eigenbrödlersische Köpfe und entstammten den verschiedensten weltanschaulichen und politischen Lagern – den sozialistischen Parteien, der bürgerlichen Demokratie, der anthroposophischen Gesellschaft, dem Wickersdorfer Kreise, um nur einige namentlich aufzuführen. Was allen gemeinsam war, war der Wille zur Gestaltung der Jugend und zwar in einem Sinn, der der Herrschaft und dem Geist der bürgerlichen Gesellschaft entgegengesetzt war. Starken Einfluß gewann in unserem Kreise eine kleine Schrift von PAUL TILLICH, einem der Gründer des „Religiösen Sozialismus“, der bis 1933 Professor der Philosophie an der Universität Frankfurt am Main gewesen war, dann aber bei der großen „Umgruppierung“ in den Ruhestand versetzt wurde. Es handelte sich um eine 1926 erschienene Schrift „Die religiöse Lage der Gegenwart“, die weit über das hinausgeht, was der Titel zu besagen scheint, und vielleicht eine der klügsten Kulturanalysen unserer eigenen Zeit oder der unmittelbar zurückliegenden Vergangenheit darstellt. Seine Definition des Geistes der bürgerlichen Gesellschaft als des Geistes der in sich ruhenden Endlichkeit, seine Aufzeigung der Versuche, diesen Geist und seine Schranken in unserer Zeit zu durchbrechen und ins Ewige, wie er es nennt, vorzustoßen – mag sich dieses Ewige, das für TILLICH das eigentlich Religiöse ist, auf weltanschaulichem, künstlerischem, politischem oder wie sonst immer geartetem Gebiete offenbaren –, haben uns eine Fülle von Anregungen gegeben; die wir versuchten, unterrichtlich umzusetzen.

Denn der Unterricht, der die Schule trug, war der Unterricht in der Kulturkunde, wie wir ihn im Unterschied zu dem sonst beliebten Ausdruck „geisteswissenschaftliche Fächer“ nannten. Er umfaßte den Deutsch-, Geschichts- und Religionsunterricht und bedeutete mit seinen zehn Wochenstunden einen großen Teil der unterrichtlichen Arbeit. Erweitert wurde er noch, wenn der Erdkundeunter-

richt nicht mathematisch-naturwissenschaftlichen, sondern wirtschaftlich-politischen Charakter trug, oder wenn der englische Unterricht auf der Oberstufe ein verwandtes Gebiet behandelte. Auch der künstlerische Gestaltungsunterricht mit seinen zwei Wochenstunden und die beiden Musikstunden stützten ihn noch weiterhin gegen den naturwissenschaftlichen Unterricht, der bei diesem Übergewicht der Kulturkunde keinen leichten Stand hatte. Prinzipiell wurde der Kulturunterricht in die Hände nur *eines* Lehrers gelegt, und es war wünschenswert, daß dieser auch den englischen Unterricht übernahm.

Mit der Konzentration der drei genannten Fächer und der Hilfsaktion durch andere ist über die Kulturkunde noch nichts Entscheidendes gesagt. Eine solche Konzentrierung gab es auch an dem bereits erwähnten vierten Typ der deutschen höheren Schule, der deutschen Oberschule, dem wir uns äußerlich aus Gründen der Anerkennung der Reifeprüfung angeschlossen hatten. Aber die dort geübte Zusammenfassung, die unter dem Namen der Deutschkunde lief, war im Grunde nur eine neue Anordnung des Stoffes, bei der Fächer miteinander verbunden wurden, die bisher in Einzelschubfächern gelegen hatten. Unserm Begriff der Kulturkunde lagen, ohne daß sie häufig von uns zitiert wurden, die Worte GOETHES zugrunde:

„Und solange du dies nicht hast/Dieses Stirb' und Werde/Bist du nur ein trüber Gast/auf der dunklen Erde.“ –

Oder in der Sprache des zwanzigsten Jahrhunderts, in der Formulierung eines unserer Mitarbeiter: „Leben wird gerade dadurch zu kulturellem Leben, daß es über die bloße Tatsächlichkeit hinaus sich wertend und verantwortlich verhält.“

Trübe Gäste auf der dunklen Erde konnten wir und kann die Welt nicht gebrauchen, daher wurde für uns der einzig mögliche Ansatzpunkt im Pädagogischen jene echte Aktualität, die sich im Heute offenbart, aber darüber hinaus überzeitliches Leben offenbart; und unser Ziel für den jungen Menschen, der mitten in diesem Heute steht, war eine verantwortliche Lebensgestaltung kultureller Art für die Zukunft aus der Problematik der Gegenwart. Alles Stoffliche des Kulturunterrichtes hatte sich diesem Prinzip unterzuordnen, womit wir zu einer Ablehnung jener kulturellen Vorstellung und Kulturübungen kamen, die nur der Kombinationsgabe und dem Intellekt entstammen und schließlich nichts als Literatur sind. Analyse der Gegenwart, Erkenntnis ihrer Vergänglichkeit, ihres Vergehens und Werdens waren nicht genug: erst die Aufforderung zur verantwortungsvollen Teilnahme an ihr machte aus dem rein Fachlichen der Kulturkunde ein pädagogisches, menschenbildendes Prinzip, und da wir durch keinen Lehrplan eingengt waren, konnten wir als Stoff ergreifen, was uns ergreifenswert schien.

Ein Kollege hat einmal unsere Stellung zum Stoff mit folgenden Worten charakterisiert: „Was *kann* zum Stoff kulturkundlicher Arbeit werden? – *Alles!* – Was *muß* zum Stoff kulturkundlicher Arbeit werden? – *Nichts!*“ Der Stoff paßte sich der Klasse an, ihrer sozialen Lage, ihrer Umwelt, ihren Entwicklungsfähigkeiten und ihrer Aufnahmebereitschaft; in gleichem Maße war er natürlich auch von der Lehrerpersönlichkeit abhängig, ihren Weisungen und ihren Fähigkeiten. –

Rückblickend lassen sich vielleicht drei Gebiete unterscheiden, die für die Betrachtung im Vordergrund standen: (1) Die Umbruchszeit oder Umbrucherscheinung, deren wesentliches Merkmal der Krisencharakter ist; (2) die Zeit der

Erscheinung der Erfüllung, die Vergangenheit und Zukunft, gleichsam auf einen Höhepunkt zusammengefaßt, in sich trägt; und (3) die Einzelpersönlichkeit, wobei ähnlich wie bei der Behandlung von Epochen oder Gesamterscheinungen, bald das Krisenhafte eines Menschen, der sich in Widerspruch befindet mit einer anders gearteten Zeit, im Vordergrund steht, bald das pralle Ausgefülltsein mit einer Persönlichkeit.

Für die erste Kategorie gaben beispielsweise der Ausgang der Antike und der Einbruch des Christentums, die große Umwälzung, die wir unter dem etwas nichtssagenden Namen „Reformation“ zusammenfassen, der Ausbruch des Bürgertums in der Großen Französischen Revolution oder der moderne Imperialismus die Themen. Für die zweite das Mittelalter, das Britische Weltreich, der Katholizismus als Gesamterscheinung; und für die dritte entweder der einsame, zu seiner Zeit in unüberbrückbarem Gegensatz stehende Mensch wie HÖLDERLIN, HEINRICH VON KLEIST, NIETZSCHE und STEFAN GEORGE, oder aber eine solche ein ganzes Säkulum zusammenfassende Persönlichkeit wie GOETHE, wobei, im Gegensatz zum früheren Schulbetrieb, der Dichter klassizistischer Dramen (wie „Iphigenie“ oder „Tasso“) in den Hintergrund trat.

Als Begründung für unsere Themenwahl mag hier eine für viele stehen, vor allem auch deshalb, weil es sich hier um ein Thema handelte, das uns scheinbar doch recht fern hätte stehen sollen – das Mittelalter. Sie stammt von einem unserer aktivsten und radikalsten Mitarbeiter und ist sehr bezeichnend für den Geist der Lichtwarkschule. Sie lautet: „Es geht eine tief wurzelnde Liebe zur Welt des Mittelalters durch die Lichtwarkschule. Es mag das zunächst wunderbar bei einer Schule erscheinen, die ganz auf die Gegenwart und deren Problematik und deren mögliche Überwindung eingestellt ist. Aber gerade weil wir unsere Schüler die schmerzvollen Spannungen der europäischen Kulturkrisen durchlaufen ließen, halten wir Ausschau nach Wertprinzipien, die wegweisend für den Aufbau einer kommenden echten Kultur sein können. Und da lebte in nicht wenigen Menschen der Lichtwarkschule die Überzeugung, daß eine heute in vielen Herzen aufsteigende Kulturschau *inhaltlich* der Welt des Mittelalters wohl sehr fern, ihr aber *im Innersten* doch verwandt sein dürfte darin, daß echte Kultur nur möglich ist, wo eine sinnvolle Ordnung aller Bereiche des Lebens aus zutiefst erlebten Wertsetzungen erfolgt, die wieder ihre letzte Begründung nur in der religiösen Sphäre finden können, weil hier die Unbedingtheit des Werterlebens verankert ist. So beschäftigt uns das Mittelalter nicht nur in seinem zufälligen Ablauf, sondern in seiner großen Lebensform; aus diesem Blickwinkel stellt es wohl die tiefste und großartigste Epoche deutscher Kultur dar, zumal in dem grandiosen Versuch der Menschen von Geist und von religiöser Verantwortung, die Bereiche des materiellen Erlebens nun in den Formen echter Gemeinschaft zu beherrschen. Sind wir so, in ständiger Beziehung auf die in den Herzen der Schüler bohrende Problematik ihres eigenen erwachenden Bewußtseins und ihrer eigenen Zeit durch die Welt des Mittelalters gegangen, so begreifen wir die religiösen und weltlichen Kunstwerke des Mittelalters als den schönsten Ausdruck des tiefsten allgemeinen Freiheitsbewußtseins dieser religiösen und genossenschaftlich gebundenen Welt.“ Aus der Arbeit auf der Oberstufe und dem meist von dieser Arbeit angeregten persönlichen Studiengebiet der Schüler, natürlich nicht nur auf kulturkundlichem Gebiet, aber doch im überwiegendem Maß auf diesem, erwuchs die

wahlfreie Arbeit in der Oberprima. Solche Arbeiten haben in den letzten Jahren auch an anderen höheren Anstalten Schule gemacht. Bei uns tauchten sie schon sehr früh auf, und wiederum aus zufälliger Gegebenheit und Praxis. Das Gebiet, aus dem diese Arbeit genommen wurde, galt für den Schüler im Abiturium als Prüfungsfach, aus dem eine Klausur gegeben wurde. Ein paar zufällig herausgegriffene Titel zeigen Umfang und Richtung:

Die Bildwerke des Bamberger Doms aus dem 13. Jahrhundert

Das Rembrandtsche Portrait

Über das Wesentümliche bei Heinrich von Kleist

Thomas Manns Stellung zur Dekadenz

Schopenhauers Willenslehre vom Standpunkt Rehmkes beurteilt

Nihilismus und Aussage: wie ich Nietzsche und Dostojewski verstehe

Der Dualismus in der Entwicklung des neueren Marxismus

Der Kapitalexpert als Grundlage des Imperialismus

Die Reformbill von 1832

The Nature of the Gandhi-Movement

Über die kinetische Tasttheorie

Keplers Himmelsmechanik

Der Individualität des jungen Menschen entsprechend trugen diese Arbeiten einen mehr oder weniger wissenschaftlichen, ebenso oft aber auch einen bekennerrischen oder enthusiastischen Charakter, und mit den angeführten Themenkreisen ist ihr Gebiet keineswegs bestimmt. Auch künstlerische und musikalische Kräfte konnten sich frei betätigen. Ein junges Mädchen faßt das, was sie in ihrer Ausbildung als Vortragskünstlerin bisher erreicht hat, zusammen mit dem Titel „Mein Weg zum Vortrag im Sprechen und Singen“, andere gibt es, die komponieren, wieder andere, die zeichnen und malen. So wurde beispielsweise von einer Oberprimanerin, die künstlerisch hervorragend begabt war, der von ihr entworfene und ausgeführte Hintergrund zu einem auf der Schulbühne aufgeführten chinesischen Spiel als wahlfreie Arbeit angenommen, und in der Klausur erhielt sie das Thema „Hamburger Großstadtleben“, das sie in Form einer Ölskizze in ausgezeichneter Weise löste.

Eine andere, nicht minder begabte Abiturientin lieferte eine Reihe mit leichter und sicherer Hand ausgeführter Illustrationen zu einem, wenn ich mich recht erinnere, indischen Märchen.

Es ist nur zu verständlich, wenn uns hierbei oft der Vorwurf gemacht wurde, wir züchteten Dilettantismus. Es sei unverantwortlich, daß wir junge Menschen von durchschnittlich neunzehn Jahren vor Aufgaben stellten, denen sie nicht gewachsen sein konnten, zu denen sie höchstens ein Universitätsbesuch von fünf Jahren befähigte. Verfrühte und unreife Doktorarbeiten seien es, die bei diesem Betrieb herauskämen –, und wirklich, manche der Arbeiten gingen sogar über den Umfang und über das Maß einer normalen Doktorarbeit hinaus. Tatsächlich kam es kaum vor, daß das Thema zu den wahlfreien Arbeiten von uns an die jungen Menschen herangetragen wurde, sondern es ging aus einem Erlebnisbereich hervor, und hier hindernd einzugreifen, widersprach unserer Auffassung von Erziehung, obwohl wir ihm natürlich durch Besprechung und Rat zur Seite traten. Hinzu kommt, daß unsere Auffassung von der Natur absoluter Werte ketzeri-

scher Art war, so daß wir nicht aus irgendeinem wissenschaftlichen Vorsichtsbegriff heraus vor diesem oder jenem Thema warnen konnten. Wichtiger und fruchtbringender erschien uns die Relation zwischen den jungen Menschen und den von ihm gewählten Thema.

Und doch haben der Fleiß und die Energie, die in so vielen wahlfreien Arbeiten steckten, oft sachlich sehr Tüchtiges hervorgebracht, was natürlich auch darin seinen Grund hatte, daß das Schülermaterial der Lichtwarkschule eine Begabtenauslese darstellte. Schwierig war es nicht selten für den Lehrer, sich in ihm ferner liegende Stoffgebiete und Probleme einzuarbeiten und sich so für eine Beurteilung zu befähigen. Bei der besonderen Arbeitsweise unserer Schule, ihren neuartigen Themenkreisen und ihren besonderen Methoden konnte ihm das auf der Universität Erworbene nur in geringem Grade nützlich sein. Er mußte sich ständig in neue Dinge und in neue Gesichtspunkte hineinarbeiten, was Beweglichkeit und unaufhörliche Neuarbeit außerhalb der Schule erforderte. Ein Berliner Oberschulrat, der unsere Schule über eine Woche besuchte – wir ließen niemanden hospitieren, der sich nicht für längere Zeit dazu verpflichtete –, stellte an unseren Schulleiter einmal die bange Frage, ob denn nach der enormen Anstrengung von den genannten Kollegen nach zehn Jahren überhaupt noch jemand am Leben sei. Das war etwa 1927. Aber das Geschick war uns gnädig. Zehn Jahre später existierte die Schule nicht mehr.

Der Gefahr der Züchtung eines diskutierenden Intellektuellentums ist die Schule vielleicht nicht immer entgangen, aber es gab Maßnahmen, die diese Gefahr nicht akut werden ließen. Zunächst eine Maßnahme äußerer Art: Die Lichtwarkschule war die erste und einzige der Hamburger Schulen, die täglich ihre Turnstunde hatte und die, weil sie auch außerhalb der eigentlichen Schulzeit viel Leibesübungen trieb, unter den übrigen Schulen sportlich einen der ersten Plätze einnahm. Doch auch von innen heraus fand die Züchtung des Intellektuellentums ein starkes Gegengewicht in immer wiederkehrenden, bewußten Vorstößen in die reale Welt, und das geschah vor allem auf den Schulreisen. Wiederum ist bezeichnend die zufällige, improvisierte Art, in der die Dinge begannen. Es war, wie ich glaube, im Jahre 1921, daß sich mehreren Klassen der Mittel- und Oberstufe die Gelegenheit bot, mehrere Wochen auf dem Schloß Lobeda bei Jena zuzubringen. Zunächst hatte man die Absicht, diese Zeit auszunutzen, wie man einen Aufenthalt in einem Schulheim ausnutzt, das heißt zur Gemeinschaftserziehung mit einem etwas modifizierten, regelmäßigen Unterricht und gelegentlichen Ausflügen. Doch diese Absicht sprengte sich gewissermaßen selbst in die Luft, denn schon nach ein paar Tagen wurde uns klar, daß die Natur, die historische Gebundenheit und soziale Umgebung des Landes, in das wir uns versetzt sahen, uns unendlich viel mehr lehren konnte als eine Fortsetzung des in Hamburg begonnenen Freiluftunterrichtes. Für die Naturwissenschaften, vor allem für die Geologie und die Biologie war das Saaletal eine Fundgrube. Was bisher historische Buchweisheit gewesen war, etwa die Saale als die Reichsgrenze, Heinrichs I. Abwehr und Angriff gegen den Osten, wurde lebendig durch die vielen Burgruinen. Daher die Parole: Hinein in die Ruinen, in ihnen herumklettern, Grundrisse gezeichnet, Rekonstruktionen gesucht! Im Thüringer Land, in unserer nächsten Nachbarschaft gab es zwei pädagogische Anstalten, die unserer schon früh schulbewußten Jugend interessant erschienen und die gerade in ihrer Gegensätzlichkeit starken

Eindruck hervorriefen: Das halb mittelalterliche, klosterhafte Schulpforta und das erst nach langer Wanderung im Gebirge erreichte Wickersdorf, das manch älterem Schüler wie eine pädagogische Gralsburg erschien. Sehenswerte Industriebetriebe gab es in Thüringen genug. Auch hier zog uns wieder der Gegensatz an: auf der einen Seite der Großbetrieb der Porzellanmanufaktur von Kahla, auf der andern Seite der rein handwerkliche Keramikbetrieb mit Handdrehscheiben auf der mit Goetheerinnerungen erfüllten Dornburg. Und dann wieder ein Betrieb völlig anderer Art: das Zeiss-Werk in Jena. Hier war nicht nur der mechanische Musterbetrieb interessant, sondern vielmehr noch die Organisation der Zeiss-Stiftung als einer einsichtsvollen Insel überlegener und gemeinwirtschaftlicher Betriebsführung in dem Meer von Profitwirtschaft, wobei sich dann Gelegenheit bot, die Persönlichkeit des Gründers ERNST ABBÉ richtig zu würdigen. In die Zeit unseres Aufenthaltes fielen die Wahlen zum thüringischen Landtag, und die politischen Parteien hielten ihre Versammlungen ab⁶. Wir empfanden das als eine ausgezeichnete Gelegenheit, die jungen Menschen mit den Hauptrichtungen des politischen Kampfes in Deutschland bekannt zu machen. Und noch eine andere Gelegenheit zur Einführung in die deutsche Politik bot sich in Jena. Dort tagte der Metallarbeiterverband, eine der wichtigsten Gewerkschaften des damaligen Deutschlands. Die recht lebendigen Gegensätze zwischen gemäßigten und radikalen Elementen innerhalb des damaligen Sozialismus gaben einen guten Anschauungsunterricht für ein wichtiges innerpolitisches Problem.

So griffen wir hinein ins volle Menschenleben, und wo wir es packten, da war es wirklich interessant. Aber es war nicht nur die Gegenwart, die uns beschäftigte. Wir hatten unsere Weimarer Tage, wir hatten unsere Tage in dem unvergeßlichen Naumberger Dom mit seinen Bildwerken, die uns das Mittelalter näher brachten als jeder historische Leitfaden und von denen wir fühlten, daß sie uns persönlich näherstanden als die schönsten griechischen Plastiken. Wenn wir das Weimarer Goethehaus besuchten, so nicht im Gefühl erschauernder Demut, sondern überwältigt von dem gigantischen Umriß der Persönlichkeit GOETHE'S, die uns hier sinnfällig vor die Augen trat.

Es war, im ganzen genommen, ein Unterricht bewegtester Art, den wir in diesen Wochen zusammen erlebten, und aus ihm erwuchsen denn die Schulreisen, die nun unentbehrlicher Bestandteil der Schule wurden. Sie waren Teil der Schulzeit und brachten zu gewissen Zeiten, meist im Juni, die gesamte Schule auf die Beine, die Unterstufe auf eine Woche und sie in die nähere Umgebung, die Mittelstufe auf vierzehn Tage und die Oberstufe bis zu einem Monat. So wurde, durch das Netz deutscher Jugendherbergen wunderbar unterstützt, die Gemeinschaftserziehung, die in der Großstadt leicht zu kurz kommt, gefördert, ein Teil deutschen Landes geographisch, naturwissenschaftlich, historisch, kunstgeschichtlich oder sonstwie erarbeitet, nachdem bereits vorher in längerer Klassenarbeit die Vorbereitungen getroffen und die Arbeitsgebiete verteilt worden waren. Es wurde dabei gewandert, es wurde dabei gesungen, und es wurde jede Gelegenheit benutzt, Zeit und Umwelt lebendig vor Augen zu führen. Für den Lehrer, nebenbei bemerkt, war es eine Zeit stärkster Anspannung, die weit über das hinausging, was von ihm im täglichen Unterricht verlangt wurde, und sosehr auch er von den Erlebnissen einer Schulreise ergriffen war, er atmete stets doch erleichtert auf, wenn der Hamburger Hauptbahnhof wieder erreicht war. Dann setzte die Durcharbeitung des

gewonnenen Materials ein, das darauf in der Form von Darstellungen, Berichten, Statistiken, Zeichnungen, Photographien, Sammlungen usw. einsichtbar und für andere Klassen nutzbar gemacht wurde.

Auf der Oberstufe gab es auch Reisen in das Ausland. Sie führten nach Österreich und der Tschechoslowakei und Italien, wobei, abgesehen von dem allgemeinen Gesichtspunkt der Kenntnis des Auslands, ebenfalls unterrichtliche Gesichtspunkte, wie etwa der des Studiums des modernen Städtebaus in Amsterdam und Rotterdam, der Spätantike in Rom und Ravenna, maßgebend waren. Als wichtigste Reise ins Ausland aber betrachteten wir die Englandreise, so daß es fast zum Grundsatz wurde, daß jede Klasse der Oberstufe einmal in England gewesen sein mußte – bis dann die wirtschaftliche Krise Anfang der dreißiger Jahre uns diese Expeditionen unmöglich machte. Diese Reisen hingen mit der Stellung zusammen, die der englische Unterricht als der eigentlich einzige fremdsprachliche Unterricht – Französisch und Lateinisch war uns aus Gründen der Reifeprüfungsbestimmungen von außen aufgedrängt worden⁷ – innerhalb des Schulganzen einnahm. Nachdem die Unter- und Mittelstufe in intensivster Weise zur Erwerbung von Sprachgut in dem fremden Idiom benutzt worden war, wobei wir uns besonders jener so glücklich imitativen Periode bedienten, die etwa die Lebensalter von zehn bis dreizehn umfaßt, hatten wir auf der Oberstufe die Möglichkeit, den englischen Unterricht zu einem Unterricht auszubauen, dessen Hauptziel die Erkenntnis der kulturellen Lage eines fremden Landes war, eines Landes zudem, das als Zelle eines der größten Weltreiche für die Geschichte des Imperialismus ein unvergleichliches Anschauungsmaterial darbot. In der neueren englischen Literatur wurden GALSWORTHY, BERNARD SHAW, ALDOUS HUXLEY, um nur ein paar Namen zu nennen, nicht nur wegen ihrer künstlerischen Gestaltungskraft gelesen und in einer Reihe ihre Dramen aufgeführt, sondern sie dienten auch als Führer zu den sozialen Problemen und den gesellschaftlichen Schichtungen des modernen England. Und es bildete dann die Englandreise, nachdem sie auf der Unterprima oder der Oberprima unternommen wurde, den Ausgangspunkt für weitere Vertiefung des bisher Erarbeiteten oder Höhepunkt und Krönung der Gestaltbarkeit im Englischen.

Die Lichtwarkschule war eine der wenigen höheren Schulen mit gemeinschaftlicher Erziehung der Geschlechter. Wie überall gingen wir auch hier nicht von irgendeinem pädagogischen Grundsatz aus. Die Koedukation wurde vom Zufall geboren und wurde dann, als wir sahen, daß sie gut und brauchbar sei, auch grundsätzlich von uns vertreten. Anlaß gab das Einzelexemplar eines Mädchens, das die Behörde aus irgendeinem Grunde an unsere Anstalt überwies. Es richtete nicht gerade Schaden an, verlangte aber gewissermaßen nach mehr Mädchen, die dann tropfenweise erschienen. Diese Ko-Instruktion verwandelten wir dann in Koedukation, und zwar erst von der Untersekunda an, was fast zu einem Fiasko geführt hätte, denn in einem Alter von fünfzehn oder sechzehn Jahren sind die Mädchen körperlich, oft auch geistig den Jungen voraus, was zu Spannungen führt, die durch die Sexualentwicklung dieser Jahre nur noch gesteigert werden. Jetzt entschlossen wir uns zu einer Gesamtedukation von der Sexta, also vom zehnten Jahre an aufwärts, die sich nun ganz natürlich entwickelte, weil sie in einem Alter erfolgte, wo das Verschiedengeschlechtliche in die Bewußtseinssphäre des jungen Menschen getreten war. Immerhin behielten wir uns die Ablehnung

von für die Koedukation ungeeigneten Mädchen vor, so daß sich die Auslese, die sonst im wesentlichen nach der Reife der Begabung durchgeführt wurde, bei den Mädchen mehr als bei den Jungen auf das Charakterliche erstreckte. Die Erfahrung zeigte, daß die Koedukation sowohl für die eigentliche schulische Arbeit als auch für den Kameradschaftsgeist recht wohltätig war, und es ist, von ganz seltenen Fällen abgesehen, zu keinem Konflikt gekommen. Das in der Koedukation aufgewachsene Mädchen entwickelt nur selten jenen auf die Nerven fallenden Backfischgeist, und auch der Junge zeigt wenig von dem Zotengeist des Übergangsalters, ohne dabei, wie die Gegner der Koedukation immer behaupten, an Männlichkeit einzubüßen.

Das Naturgegebene der Koedukation kam besonders der Gemeinschaft der Klasse zugute, die, nachdem das Kurssystem der ersten Jahre aus äußeren und inneren Gründen abgebaut worden war, zur eigentlichen Zelle der Schule wurde. Je nach der Schülergeneration und der führenden Lehrerpersönlichkeit manifestierte sich ihr Geist stärker oder schwächer; sie war der Maßstab innerhalb des Schulganzen, und der Lehrer stand nicht außerhalb, sondern innerhalb. Mit einem Begriff wie Gemeinschaft kann man nicht vorsichtig genug umgehen, und wir an der Lichtwarkschule mit unserer Neigung zur „Enthüllung“ waren volltönenden Vokabeln gegenüber besonders mißtrauisch, aber bei aller Einsicht in das Mißverhältnis zwischen Ideal und Wirklichkeit muß doch gesagt werden, daß Kameradschaftsgeist, Freude an gemeinsamer Arbeit und ein verhältnismäßig hochstehendes Gefühl gegenseitiger Verantwortlichkeit und Hilfsbereitschaft in den Klassen vorherrschend war.

Der wenigen positiven Neuerungen auf schulischem Gebiet, die von der Weimarer Republik durchgeführt wurden, bedienten wir uns nach Möglichkeit. Es handelt sich dabei vor allem um die Selbstverwaltung, das heißt um die Ergänzung des Kollegiums durch Zuwahl und um die Wahl des Schulleiters durch das Kollegium⁸. Während die anderen höheren Schulen aus sturer Abneigung gegen alles Neue den alten Direktor aus der Kaiserzeit wieder wählten und auch sonst alle Neuerungen sabotierten, wählten wir für die Aufgabe des Leiters den im Verkehr mit den Behörden Geschicktesten und politisch Einflußreichsten und erweiterten unser Kollegium durch die Zuwahl von Leuten, die uns nahestanden. So kam trotz aller Gegensätze im einzelnen doch eine gewisse Kongenialität ins Kollegium. Und auch die Schülerschaft war in ihrer Zusammensetzung weniger Zufälligkeiten ausgesetzt als an anderen höheren Schulen, die von den Grundschulen eines bestimmten Stadtbezirkes nach der Auslese für die höhere Schule gespeist wurde. Unseres besonderen Charakters wegen galten wir nicht als Bezirksschule, sondern es kamen zu uns Schüler aus allen Gegenden Hamburgs und des benachbarten Preußens. Daß es bei uns anders war als bei den übrigen Schulen, war allgemein bekannt, und es trugen die Schüler, die zu uns kamen, das Vorzeichen „Lichtwarkschule“, ausgedrückt durch den Wunsch des Elternhauses oder auch den eigenen Wunsch, bereits in sich.

Soziologisch setzten sich die Schüler aus allen Klassenschichtungen zusammen und lieferten so bereits Material zum Studium der Problematik der Gegenwart. In einem Aufsatz darüber schrieb ich einst: „Kinder der Bourgeoisie, Kinder des Proletariats, Kinder eines ewig schwankenden Intellektuellentums – sie alle sind

in der Lichtwarkschule vereinigt. Sie zum Bewußtsein ihrer selbst und dem der ihnen fremden Gesellschaftsschicht zu bringen, stellt schon einen wichtigen Schritt zur Friedensbereitschaft der ganzen Gesellschaft dar.“ Der Anteil der Schichten im Hundert änderte sich. Anfangs überwog das Bürgertum, auch in der Schülerschaft, um die dreißiger Jahre dagegen war ein stärkeres Eindringen kleinbürgerlich-proletarischer Kreise zu konstatieren, womit gegenüber den ersten Jahren eine wesentlich positivere Haltung der Schülerschaft zu spüren war. Außerschulisch führte das zum Eintritt in politisch-weltanschauliche Verbände, und bald standen die Mitglieder der Sozialistischen Arbeiterbewegung und der Kommunistischen Jugend Mitgliedern rechtsgerichteter Verbände, ja selbst der Hitlerjugend gegenüber, ohne daß dadurch Gegensätze in die Schule getragen worden wären, die den Auseinandersetzungen auf der Straße glichen.

Ich habe versucht, Ihnen einige Seiten meiner Schule deutlich zu machen. Ich könnte mancherlei hinzufügen und Ihnen berichten, eine wie wichtige Rolle der Musikunterricht innerhalb des Ganzen spielte, welche Bedeutung wir dem künstlerischen Gestaltungsunterricht zuwiesen, wie die Schulzucht gehandhabt wurde, wie wir im Geiste sozialer Hilfeleistung besonders in der Zeit seit Ausgang der zwanziger Jahre für die bedürftigen Schüler Schulspeisungen einrichteten, wie sich Lehrer und Schüler nach der offiziellen Arbeit des Vormittags oft zur freiwilligen Arbeit am Nachmittag oder am Abend zusammenfanden, wie wir Theater spielten, wie wir unsere Feste feierten – doch alles das würde schließlich in Worten steckenbleiben. Eine Schule muß erlebt werden, und erlebt werden kann sie eigentlich nur von ihren Mitarbeitern, Lehrern und Schülern. Selbst der eifrigste und nachdenklichste Besucher wird nicht imstande sein, ihr inneres Wesen zu erkennen. Daher kann mein Referat auch nur ein schwaches Abbild der Wirklichkeit sein.

Wenige Worte noch über das Ende der Schule. „Begeisterung ist keine Heringsware, die man einpökelt auf einige Jahre.“ Die Begeisterung als die uns beherrschende geistige Haltung, der Versuch als ihre Realisierung – alles das konnte sich nicht über Jahre hinaus erhalten, ohne zu einer allgemeineren Konkretisierung, Festigung, Erfüllung zu führen. So trugen wir wie die uns umgebende Zeit das Merkmal der Vergänglichkeit, des Übergangs in uns, nur daß wir diesen Mikrokosmos, diese Zeit in das Bewußtsein hoben und uns über sie zu stellen versuchten. Aber immer blieben wir doch auch ihr Produkt. Das merkten wir bereits, als einige Zeit vor unserem Sterbejahr, 1933, sogar innerhalb des politischen *Laissez faire, laisser aller* der Hamburger Sozialdemokratie eine gewisse Versteifung eintrat. Wir wurden einiger unserer aktivsten Mitarbeiter, die der Behörde zu links standen, durch einfache Versetzung an andere Schulen beraubt. Und dann brachte uns das Jahr 1933 mit seiner Eroberung der politischen Macht durch den Nationalsozialismus ein rasches Ende. Ein paar Lehrer wurden kurzerhand aus dem Dienst entlassen, die Mehrzahl der übrigen an andere Schulen versetzt, die Elternschaft wurde durch eine Reihe von Vorträgen, wie unter dem Titel „Maß und Anmaßung in der alten Lichtwarkschule“⁹ auf die neue Zeit vorbereitet, die Koedukation wurde aufgehoben, die Mädchen auf Mädchenschulen verwiesen, und wichtige unterrichtliche Veränderungen wie etwa die Konzentrierung einer Reihe von Unterrichtsfächern in der Kulturkunde wieder rückgängig gemacht.

Schließlich wurde die Schule einer anderen höheren Schule Hamburgs angegliedert, und der Name Lichtwarkschule verschwand.

Vielleicht habe ich in meinem Referat stark idealisiert. Ich habe Ihnen nichts von den heftigen Auseinandersetzungen innerhalb der Schule gesagt – Auseinandersetzungen, die oft ins Persönliche gingen –, und nichts von mancherlei Fehlschlägen erzählt. Wichtiger aber und zukunftsweisender ist das andere: Der Wille einer Reihe lebendiger Pädagogen zur Neuformung von jungen Menschen, der Geist der Ergriffenheit, der sie dabei beseelte, den sie auf die jungen Menschen übertrugen und den einst ein englischer Freund der Schule empfand, als er ausrief: „Ich habe in meinem Leben viele Schulen gesehen, doch noch nie eine Schule, die so von Begeisterung und Freude erfüllt war.“

Anmerkungen

- 1 Vgl. z. B. HERMANN LIETZ (1897 und 1910) und GUSTAV WYNEKEN (1913 und 1922). Siehe außerdem Textauszüge in FLITNER/KUDRITZKI 1961, Bd. 1, S. 69 ff.
- 2 Unter diesem Titel erschien 1918 ein bekannter Novellenband von LEONHARD FRANK.
- 3 Die Einrichtung „deutscher Oberschulen“ als gleichberechtigter neunjähriger Vollanstalten, die – neben ursprünglich nur einer lebenden Fremdsprache – vornehmlich die deutsche Sprache und Kultur zu ihrem Mittelpunkt haben sollten, wurde auf der Reichsschulkonferenz von 1920 ausführlich und unter breiter Zustimmung der pädagogischen Sachverständigenwelt erörtert (*Die Reichsschulkonferenz* 1920). Aber es dauerte bis zum Jahre 1925, bis sich die deutschen Länder auf gemeinsame Richtlinien für eine zunächst noch versuchsweise Zulassung dieser Schulform einigen konnten. Die endgültige Anerkennung der deutschen Oberschule erfolgte erst durch die „Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse“ vom März 1931. Erst durch die damalige Festlegung auf zwei Fremdsprachen als verbindlicher Voraussetzung für das Abitur fand die heftige und langwährende Auseinandersetzung über die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts in der neuen Schulform ihr Ende. Die von dieser Kontroverse ausgehende Unsicherheit hat, abgesehen von den Abstrichen, die diese Lösung von dem ursprünglichen Konzept der deutschen Oberschule verlangte, die Entwicklung der neuen Schulform maßgeblich beeinträchtigt (FÜHR 1970, S. 280 f., 296 ff.).
- 4 Vgl. ALFRED LICHTWARK (1897, 1905 und 1917); siehe außerdem FLITNER/KUDRITZKI 1961, Bd. 1, S. 99 ff.
- 5 Die zitierten Sätze stammen aus dem Vortrag LICHTWARKS auf dem 2. Kunsterziehungstag in Weimar (im Oktober 1903) über „Die Einheit der künstlerischen Bildung“. Sie waren als Motto der Festschrift zum Einzug der Lichtwarkschule in das von FRITZ SCHUMACHER errichtete Gebäude 1925 vorangestellt. Die entsprechende Passage aus LICHTWARKS Rede lautet vollständig: „Die Schule geht vom Stoffe aus und bleibt am Stoffe kleben. Sie sollte von der Kraft ausgehen und Kräfte entwickeln, dann würde sie noch viel mehr Stoff als heute und würde ihn spielend bewältigen. Die Schule zielt, weil sie vom Lehrstoff hypnotisiert wird, auf Richtigkeit ab, ihr Ziel sollte Wertigkeit (Qualität) sein, das ist das Höchste und schließt die mechanische Richtigkeit ein, soweit nicht ebensogut darauf verzichtet werden kann. Mit ihrer ausschließlichen Sorge um den Lehrstoff hat die Schule satt gemacht. Sie sollte hungrig machen.“ (FLITNER/KUDRITZKI 1961, Bd. 1, S. 113 f.)
- 6 Die Wahlen vom 20.9. 1921 zum zweiten Thüringischen Landtag führten zu einer Mehrheit von SPD, USPD und KPD. Die von den beiden erstgenannten Parteien dar-

aufhin gebildete Regierung machte sich unter anderem einen Namen durch ihre unterschiedenen Reformmaßnahmen im Bildungsbereich (MITZENHEIM 1965). Nach einer längeren Krise traten im Oktober 1923 – in Thüringen wie in Sachsen – die Kommunisten in die Regierung ein, die von ihnen anfangs parlamentarisch unterstützt worden war. Dies wiederum wurde zum Anlaß für die sogenannte Reichsexekution gegen die beiden Länder, u. a. mit dem Ergebnis, daß linke Mehrheiten in den Parlamenten nicht mehr zustande kamen.

7 Siehe Anmerkung 3.

8 Das hamburgische „Gesetz über die Selbstverwaltung der Schulen“ vom 12. 4. 1920 bestimmte, daß der Schulleiter auf drei Jahre von den Mitgliedern des Lehrkörpers und Vertretern des – ebenfalls nach diesem Gesetz zu bildenden – Elternrats gewählt wurde. Darüber hinaus konnte der Lehrkörper für die Neubesetzung von Lehrerstellen sowie für die Versetzung und den Austausch von Lehrern nach Anhören des Elternrats und der Beteiligten Vorschläge einreichen, denen die Oberschulbehörde nach Möglichkeit entsprechen sollte. Auch die Zusammensetzung und Befugnisse des Elternrats, zum Beispiel zur Einsichtnahme in den Schulbetrieb, waren in diesem Gesetz geregelt. (MILBERG 1970; WAGNER-WINTERHAGER 1979)

9 Dies war der Titel eines Vortrags, den der von den Nationalsozialisten im Sommer 1933 eingesetzte Schulleiter der Lichtwarkschule G. ZINDLER nach seinem Amtsantritt auf einer öffentlichen Elternversammlung hielt (HOCHMUTH/DE LORENT 1985, S. 89).

Literatur

- ALEXANDER, TH./PARKER, B.: The New Education in the German Republic. New York 1929.
- FLITNER, W./KUDRITZKI, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. 1: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Düsseldorf und München 1961; Bd. 2: Ausbau und Selbstkritik. Düsseldorf und München 1962.
- FRANK, H. J.: Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München 1973.
- FÜHR, CH.: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen. Weinheim 1970.
- GLÄSER, J. (Hrsg.): Vom Kinde aus. Hamburg und Braunschweig 1920.
- GLÄß, TH.: Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen und die pädagogische Aufgabe der Gegenwart. Gießen 1932.
- GLEIM, B.: Der Lehrer als Künstler. Zur praktischen Schulkritik der Bremer und Hamburger Reformpädagogen. Weinheim und Basel 1985.
- HOCHMUTH, U./DE LORENT, H.-P.: Hamburg: Schule unterm Hakenkreuz. Hamburg 1985. (Zu beziehen über die Hamburger Lehrerzeitung, Rotenbaumchaussee 15 [Curiohaus], 2000 Hamburg 13.)
- KARSEN, F.: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig 1923.
- KARSEN, F.: Die Entstehung der Berliner Gemeinschaftsschulen. In: KARSEN, F. (Hrsg.): Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza 1924, S. 160–181.
- KARSTÄDT, O.: Neuere Versuchsschulen und ihre Fragestellungen. In: Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 4 (1922), S. 119 ff.
- KARSTÄDT, O.: Versuchsschulen und Schulversuche. In: NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. IV: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza 1928, S. 333–364.
- KASSNER, P./SCHEUERL, H.: Rückblick auf PETER PETERSEN, sein pädagogisches Denken und Handeln. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 647–661.

- LICHTWARK, A.: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Nach Versuchen mit einer Schulklassse. Hamburg 1897.
- LICHTWARK, A.: Der Deutsche der Zukunft. Berlin 1905.
- LICHTWARK, A.: Eine Auswahl aus seinen Schriften. Besorgt von WOLF MANNHARDT. Mit einer Einleitung von KARL SCHEFFLER. 2 Bde. Berlin 1917.
- Die *Lichtwarkschule*. Idee und Gestalt. Arbeitskreis Lichtwarkschule (Hrsg.). Hamburg 1979. (Zu beziehen durch Frau Marianne Schmidt, Alte Landstr.231, 2000 Hamburg 65.)
- LIETZ, H.: Emslohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Berlin 1897.
- LIETZ, H.: D.L.E.H. Die Deutschen Land-Erziehungs-Heime. Gedanken und Bilder. Leipzig 1910.
- MILBERG, H.: Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg. 1890–1935. Hamburg 1970.
- MITZENHEIM, P.: Die Greilsche Schulreform in Thüringen. Jena 1965.
- NIETHAMMER, A.: Gemeinschaft, Volk und Staat innerhalb eines Teilzusammenhanges der Kunsterziehungsbewegung (LANGBEHN und LICHTWARK). In: Pädagogische Rundschau 40 (1986), H. 2, S. 193–220.
- PETERSEN, P.: Zehn Jahre Lebensgemeinschaftsschule. (1919–1929). In: Die Volksschule 25 (1929), S. 129–139 und S. 177–189.
- PETERSEN, P.: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Weimar 1925.
- PORGER, G. (Hrsg.): Neue Schulformen und Versuchsschulen. Bielefeld und Leipzig 1925.
- DIE REICHSSCHULKONFERENZ 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Glashütten im Taunus 1972 (Deutsche Schulkonferenzen, Bd. 3).
- RICHERT, H.: Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung. Tübingen 1920.
- RICHERT, H.: Die Ober- und Aufbauschule. Leipzig 1923.
- Richtlinien* des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen. Breslau 1922.
- SCHMID, J.R.: Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland. Reinbek 1973.
- WAGNER-WINTERHAGER, L.: Schule und Eltern in der Weimarer Republik. Untersuchungen zur Wirksamkeit der Elternbeiräte in Preußen und der Elternräte in Hamburg 1918–1922. Weinheim und Basel 1979.
- WILKENDING, G.: Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“. Eine Untersuchung zur Geschichte der Literaturpädagogik in den Anfängen der Kunsterziehungsbewegung. Weinheim und Basel 1980.
- WYNEKEN, G.: Schule und Jugendkultur. Jena 1913.
- WYNEKEN, G.: Wickersdorf. Lauenburg (Elbe) 1922.
- ZEIDLER, K.: Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule. Jena 1926. Reprint Hildesheim 1985.

Abstract

The Lichtwark-School of Hamburg

The Lichtwark-school of Hamburg, which was run from 1921 up to 1937, was one of the pioneers of German school-reform in secondary education during the Weimar era. The lecture at issue, now published for the first time, was given in April 1945 by a former teacher of this school who had been on the staff from the very beginning up to his dismissal by the National Socialists in 1933 and who then went into exile in Brazil. He tries to summarize the main characteristics of the Lichtwark-School. With reference to other contemporary trends in Germany, specific objectives and methodological principles of the pedagogical work are outlined and partly illustrated giving examples of the subject matter dealt with in the courses. The general development of the school is given in rough outline.